

ז – זיקה לאחר

הדרך השלישית: חינוך על בסיס הזיקה לאחר -

הרהורים על תכלית החינוך מתוך הגותם של בובר ולוינס¹

מיה פלבסקי

תקציר

המסה עוסקת בחיפושי אחר דרך להכריע בין חינוך לאינדיבידואליזם (שבליבו החירות) לבין חינוך לקולקטיביזם (שבליבו אחריות), שמצא פתרון בדמות "דרך שלישית" ביניהם ומעבר להם - בהגותם של עמנואל לוינס ומרטין בובר. שני הוגים אלו מציעים תפיסות אדם-חברה שונות, שמהן נגזרות מחשבות חינוכיות, כאשר הם מסיטים את השאלה מן הבחירה הדיכוטומית שבין אדם או חברה. בובר מציע תפיסה של הקיום האנושי כשותפות הדדית, וגורס כי תכלית החינוך היא פיתוח כשרו של הילד להיות בזיקת גומלין עם העולם. לוינס טוען כי בהומניזם האינדיבידואליסטי יש יסוד אלים, ומתמקד ביכולת האנושית להכיל את השונות של האחר ולקחת עליו אחריות נטולת אלימות.

כבר כמה שנים שאני תוהה מה ראוי שתהיה המטרה העליונה של החינוך ומה ההצדקה שלנו כמורים (להבדיל מהורים) לחנך בני אדם צעירים ולעצבם לפי ראות עינינו? במילים אחרות, חיפשתי בסיס פילוסופי לעבודה שלי, למשימת חיי. כאשר ביקשתי לדייק את מקורו של הבלבול שאני חשה, מצאתי שהיא מצויה בפרדיגמה שמציג סי' יזהר במאמרו "קריאה לחינוך":

שאלת המפתח בחינוך היא: ממה מתחילים? אם מתחילים מן האדם היחיד וממשיכים ממנו לעבר קשריו עם עוד בני-אדם ועם הציבור כולו ומוסדותיו? או מתחילים מן הציבור, מן החברה, והולכים ומתאימים אליה את היחיד כדי שידע לחיות ולהתנהג כפי תביעותיה ובהתאם לציפיותיה? ואפילו אם בהמשך יימצא לכאורה איזון חפיפה גדול בין שתי ההתחלות השונות, המבטאות שתי הבנות שונות של ערך האדם – הרי אלה שני מיני חינוך שונים. חינוך אחד אומר שהיחיד הוא סיבת הדברים ותכליתם, וחינוך אחד אומר שהחברה היא סיבת הדברים ותכליתם. וגם מי שידבר כעת על עקרון המוטטלת הנעה בין שני הקטבים הללו, קוטב היחיד וקוטב החברה, ועל הדיאלקטיקה ההכרחית בין השניים, יצטרך להכריע מנין מתחילים ומדוע ככה: התחלה צובעת את המשך, ויותר מצובעת. (יזהר, 1984: 46)

להבנתי יזהר טוען (כמו רבים אחרים), כי עוד לפני שמתחילים לחנך – מוכרחים להכריע אילו משני קהלי היעד משמעותי יותר עבורנו: הפרט, או הכלל. במילים אחרות, האם מטרת החינוך בראש ובראשונה, לגדל את ה-אדם (המלא, המאושר, הבריא, המועצם וכו') או שמא ליצור את ה-חברה (שוויונית, או שלווה, הגונה, שוחרת שלום, חזקה או חדורת אמונה)? שיטה אחת, אשר אכנה אותה **חינוך לאינדיבידואליזם**, רואה בעצמאות ובמגוון האנושי את מהות האנושית, ומשום כך מקדשת את החירות והבחירה. השנייה, אותה אכנה **חינוך לקולקטיביזם**, מייחסת חשיבות רבה לשייכות ולהקשר של האדם בתוך מבנים

¹ מסה זו מבוססת על עבודה סמינריונית שנכתבה במסגרת הקורס "אדם בדמות עצמו" בהנחיית ד"ר שי פרוגל.

ותהליכים חברתיים, ועל כן מקדשת את **אחריותו** לסביבה. לעתים קרובות מוצג לנו כאנשי חינוך (לעתים בדרכים גלויות ולעתים סמויות) פער בלתי ניתן לגישור בין החינוך ה"פתוח" (מרבית השיטות הפרוגרסיביות) לבין החינוך ה"רגיל" – המוסדי אשר עוסק משמש בעיקר כסוכן חיברות.

משהמשגתי לעצמי את מקור הבעיה, נותרתי עם התהייה: האמנם ניתן להשלים עם דיכוטומיה זו – לבחור באחד הקטבים ולזנוח את ניגודו? מעבר לשאלה התיאורטית (האמנם ניתן להסביר את מרבית התופעות האנושיות באמצעות ההתבוננות באדם כשלעצמו או בציבור כישות עצמאית?), מצב זה מותיר אותנו כמחנכים בפני בחירה בלתי אפשרית בין שתי תפיסות בעייתיות: האחת מטפחת אינדיבידואלים ייחודיים וביקורתיים, המכירים את תחומי העניין, החוזק והחולשה שלהם, אך לעתים קרובות עשויים לחוש ניכור כלפי החברה אשר לפי חינוכם מהווה גורם מפריע להתפתחותם האישית והם אינם חבים לה דבר; השנייה חותרת לעיצוב בני אדם סולידאריים, בעלי תחושת שייכות עמוקה המחייבת אותם לקבל על עצמם את ערכי המורשת התרבותית שלהם, להיות מעורבים בחברה ולתרום לה, אך אלו עלולים להיות מנותקים מעצמיותם ולא למצות את כוחותיהם הפנימיים הייחודיים.

במסע של גיבוש זהוטי החינוכית מצאתי שאני מזדהה באופן חלקי עם שני הקטבים הללו, ומתקשה להשלים עם הצורך לבחור באחד ולוותר לחלוטין על השני: אני מאמינה שחשוב לעצב חלופה שרואה את האדם כישות עצמאית וייחודית, אך בה בעת מודעת להשפעה של מעשיה על סביבתה וליכולתה להרוס את העולם (הטבעי והאנושי) או להיטיב עמו. ניסיון שכזה "לתפוס את החבל בשתי קצותיו" עשוי להראות כערבוביה משונה אשר תיצור רק חניכים ומחנכים מבולבלים, כפי שרומז יזהר. משום כך, רצוני למצוא בסיס פילוסופי לפדגוגיה זו, כלומר תפיסת אדם וחברה שונה מהשתיים אשר הוצגו עד כה. בחיפוש שלי אחר "דרך שלישית" כזו, חקרתי את תפיסות האדם והאתיקה של שני פילוסופים יהודיים עכשוויים: מרטין (מרדכי) בובר, ועמנואל לוינס.

שני ההוגים בהם עסקתי נולדו במזרח אירופה למשפחות יהודיות, חיו בקירוב באותה תקופה (בובר היה מבוגר מלוינס ב-28 שנים) – במאה הדרמטית בה חוו האנושות, היהדות והם באופן אישי שתי מלחמות עולם. שניהם כתבו והרצו בנושאי פילוסופיה ואתיקה ואף ניהלו מוסדות חינוך והכשרת מורים. יהדותם של שני ההוגים היוותה עבור שניהם מקור השראה וסמכות, והיא נוכחת בהגותם ופועלם, אם כי בדרכים שונות. שניהם הושפעו עמוקות גם מהפילוסופיה המערבית.

היצירה המרכזית של בובר שפותחת צוהר לסוגיה בה בחרתי לעסוק, היא "על המעשה החינוכי" (בובר, 1959) – נאום שנשא בוועידה פדגוגית בשנת 1925. ראשית, מבקר בובר בנאומו את מסורות החינוך של המערב: מחד, הוא שולל את הטענה של החינוך הפרוגרסיבי כי התכלית העליונה של החינוך היא שחרור הילד – יצירת אוטונומיה הנותנת דרור לספונטניות של הילד. חינוך זה דומה בעיניו למשאבה היונקת מתוך הילד בלבד ומותירה אותו ריק, בודד, מופקר בחירותו. מאידך, בובר שולל גם את החינוך המסורתי, המדומה למשפך השואף לצקת לתוך הילד את מורשת הדורות – הידע והערכים, תוך דיכוי אלים של טבעו הייחודי וכוחות ההתנגדות שלו. על דרך החיוב, ניתן לומר כי בובר לומד מהחינוך המסורתי על החשיבות של שימור ההנחיה הפעילה והמודעת של המחנך; להדריך ולבקר וכן לנפות את השפעות הסביבה הטבעית והאנושית, המחנכות את האדם בעל כורחנו ובאופן כאוטי. יחד עם זאת, מהחינוך החופשי הוא לוקח את הצורך של המחנך לפעול בצניעות ובכבוד, בצורה מעודנת ואפילו סמויה (בהרמת אצבע ומבט עין שואל), אשר לא תעורר קונפליקט בקרב החניך בין רצונו לציות ותשוקתו להתמרד. לבסוף, שחרור הילד מכבלי החברה הוא בעיני בובר אמנם תנאי הכרחי, אך לא מספק, וודאי שאינו תכלית עליונה.

בחיפושו אחר תכלית חלופית, חוזר בובר אל היסודות – אל פילוסופיות האדם והחברה עליהן נשענת כל תפיסה חינוכית. בחיבור אחר שלו, פני האדם מבקר בובר הן את התפיסה הקולקטיביסטית והן את התפיסה האינדיבידואליסטית. לשיטתו, הראשונה מחטיאה בכך שהיא רואה באדם רק חלק משלם גדול

וחשוב יותר, והשנייה בכך שהיא רואה את האדם כישות מבודדת ומפספסת את החשיבות של שייכות, תקשורת ומערכות יחסים לאנושיותו. כפועל יוצא מכך, מבקר בובר את החינוך החופשי – היוצא מנקודת המוצא האינדיבידואליסטית, כמו גם את החינוך המסורתי, המוצדק ע"י הגישה הקולקטיביסטית (ראיית הילד כחולייה בשרשרת המסירה). לשיטתו, שתי שיטות אלו נידונו לכישלון היות ושתייהן מבוססות על אשליה, הנובעת מראייה החלקית של האדם. הצעד הראשון בפתרון הייחודי שמציע בובר לבעיה זו, היא ניתוח מצג השווה לפיו על האדם המודרני לבחור בין שתי האופציות הללו בלבד. אחרי כן, הוא מציע דרך שלישית ועצמאית, שאיננה נובעת מקודמותיה או מפשרת ביניהן.

לפי תפיסתו, מהות האדם נתפסת רק באמצעות **ראיית האדם בתוך הקשרו – יחסי**: עם הזולת, עם העולם ועם אלוהים, ובלשונו: *"עובדת היסוד בישות האנושית היא לא היחיד לעצמו ולא הציבור לעצמו. כל אחד לעצמו אינו אלא הפשטה אדירה... עובדת היסוד של הקיום האנושי הוא אדם-עם-האדם"* (בובר, 1962: 110).

מתוך כך, בובר הוגה מערכת מושגית חדשנית אשר שמה במרכז את מערכת היחסים בין האדם לעולם. במקום נקודת המוצא של היחיד או של הקבוצה, הוא מציב את השותפות ההדדית, את "ספרת הביניים" שבו מתקיים המפגש בין שתי ישויות. אמונתו של בובר היא שהדרך השלישית, שהיא מעבר לאינדיבידואליזם ולקולקטיביזם, עתידה לסייע למין האנושי לשוב לאנושיותו, לכוון חברותא אמיתית – חיים שהם הליכה משותפת מתוך זיקה ללא האחדה, יחסים חיצוניים וביטול העצמי. על רקע תפיסת אדם זו ניתן להבין טוב יותר משפט שמהווה בעיני נקודת מפנה ב"על המעשה החינוכי": *"ניגודה של הכפייה לא חירות היא אלא התקשרות. כפייה היא מציאות שלילית, והתקשרות היא המציאות החיובית"* (בובר, 1959: 246-247).

על מנת להבין לעומק את משמעותה של הזיקה האנושית ככלל והחינוכית בפרט, יש להעמיק בשתי צורות היסוד שמגדיר בובר ליחסים בין האדם לעולמו: **"אני-אתה"** ו**"אני-לז"**. יחסי אני-לז, הם יחסי שימוש בעלי תכלית חיצונית (לתפוס בהכרה, לשלוט, להשתמש) אשר משתתפים בהם רק חלק מכוחות הנפש. יחסים אלו נמצאים ב"עולם-הלז" אשר בו מונחים עצמים זה לצד זה בנפרדותם – זוהי ממלכת הדעת, הנסיון, המדע. יחסי אני-אתה, לעומת זאת, מתאפיינים בהתכוונות הדדית, ישירות ונוכחות מלאה, בשיתוף האישיות בשלמותה. ביחסי אני-אתה מכיר כל אחד בזולתו כפי שהוא, מתוך הכרה באחרותו ובכל ייחודו כישות חד-פעמית; בעשותם כן, משתחררים השניים הן מהחרדה לתדמיתם והן מהשיפוטיות השטחית של האחר. רק אז פורצים שני היחידים את סכר בדידותם ופועלים זה על זה, כלומר נמצאים במפגש מוחשי וישיר, קשוב, פתוח ואמיתי. בובר סבור כי כל אחד מסוגל ליחסים אלו (אפילו שני אנשים זרים, לכאורה) וכי אין הם מותרות או עניין תיאורטי, אלא מהותו של האדם וצו השעה. אין יחסי אני-אתה מוגבלים לדיבור בלבד (יכולים להתרחש גם בשתיקה), אך מוכרח שיהיה בהם ניסיון להנכיח את קיומו של האחר וליטול אחריות עליו. מציאות חיינו היא תנועה מתמדת בין שתי מערכות היחסים הללו, המתחלפות זו בזו לסירוגין. זיקת אני-אתה היא לשד החיים – רק באמצעותה יכול האדם למצות את אנושיותו, אך היא דורשת כוחות נפש רבים ואיננה יכולה להתמיד. כאשר כוחות אלה אוזלים פוקעת זיקת אני-אתה והופכת לאני-לז, המעניקים לאדם את נחמת ההרגל, הסדר והבטחון. יחסי "אני-אתה" אינם צריכים להתקיים בכל רגע ורגע שכן מרגע שנחוו הם ממשיכים להיות נוכחים תמיד כאפשרות.

לסיכום עמדתו של בובר, מטרת החינוך בימינו היא לגאול את האדם מן הבדידות, הניכור וחוסר המשמעות המאפיינים את העולם המודרני. אך בניגוד להוגים אקזיסטנציאליסטים אחרים, אשר ראו באדם כנדרש להכריע **לבדו** באופן מתמיד ומייסר, בובר סבור כי ההכרעה לגבור על חששותיו **ולהיקשר** לעולם היא המאפשרת לאדם את אנושיותו. כלומר, תכלית החינוך לפי בובר היא פיתוח כשרו של הילד להכריע כי ברצונו ובכוחו להיות בזיקת גומלין עם העולם – *"להיות אנשים עונים"* (בובר, 1959).

בובר בהחלט נתן לי קצה חוט לגבי נתיב שלישי של תפיסת אדם וחינוך, הפונה לכיוון אחר מן החינוך החופשי-האינדיבידואליסטי ומן החינוך המסורתי-הקולקטיביסטי. אולם חשתי צורך להרחיב מעט את היריעה ולהעמיק את הבנתי במושגים המורכבים, באמצעות מפגש עם הוגה נוסף. לצורך כך, ניתחתי את הראיון שערך הפילוסוף פיליפ נמו עם עמנואל לוינס בספר *אתיקה והאינסופי*. בשיחה אודות "מיסתורין וחירות", אומר לוינס כך:

חשוב מאוד לקבל תשובה על השאלה אם החברה – במונח הרווח של המונח – היא תוצאה של הגבלת העיקרון האומר שאדם לאדם זאב, או שמא להפך, היא תוצאה של הגבלת העיקרון האומר שהאדם קיים בשביל האדם. האם המעשה החברתי, על מוסדותיו, צורותיו האוניברסאליות וחוקיו, מתהווה מתוך הגבלת תוצאות המלחמה בין בני אדם או שמא מהגבלת האינסופיות המתפתחת ביחס האתי בין אדם לאדם? ... צורה שנייה זו של חברתיות תדע להעריך אל נכון את המסתורין הזה, שהוא בשביל כל אחד חיי-הוא; מסתורין זה אינו נאחז בהסגר שיבודד איזה תחום פרטי דווקא של פנימיות סגורה כלשהי, אלא ייאחז באחריות כלפי האחר. (לוינס, 1982: 66-65).

בפסקה זו מעמיד לוינס את הצורך להכריע בין שתי תפיסות אדם מנוגדות אשר מכל אחת מהן נגזרת תפיסה חברתית וחינוכית שונה. לתפיסתו, כפי שהיא נרמזת בחלק השני, האדם איננו פרודה בודדת השואפת לממש את עצמה מתוך פנימיותה, תוך הפרעה מינימאלית של סביבתה; נהפוך הוא, כל אדם קשור באופן בל-ייתק ובלתי-נתפס באחר.

את מושג המסתורין המוזכר בפסקה, ניתן להבין באמצעות ספרו של לוינס *כוליות ואינסוף*. בהקשר הבין-אישי, לוינס מבקר את ההומניזם האינדיבידואליסטי בטענה שיש בו יסוד אלים שנותן הכשר לדיכוי וכיבוש; ההומניזם הזה מניח מכנה משותף אוניברסאלי לכל בני האדם, כלומר מנסה לטשטש את השונות ע"י הכלת מכנה משותף רחב על כל בני האדם. לראותו כמעין "גרסא אחרת של ה'אני' או כ'דבר'. מאמץ זה אינו מותר מקום **למסתורין** המהותי לסובייקט, ולאחרות המהותית בין אנשים ייחודיים" (לוי, תשנ"ז: 104). מתוך כך, ניתן להסיק שמטרת החינוך היא הנחלת "הומניזם של האדם האחר" – חברה שאיננה סובלת כל פגיעה בשונות של האחר מתוך הכרה ביסוד המטא-פיזי (מעבר לחומרי ובלתי ניתן לתפיסה), ובחד פעמיות של כל אדם.

בדומה למפגש "אני-אתה" של בובר, ממשיג לוינס את מושג "הפנים" כיסוד העומד במרכז היחסים האנושיים המוסריים. פני האדם, לפי לוינס, מייצגות את מה שמעבר לתפיסה והן בעלות משמעות מוסרית ודתית: בהיותן חשופות ותמימות, הן מסמלות מצד אחד את הפגיעות של האחר (פתיח לאלימות והשתלטות), ומצד שני את צלם אלוהים הנטוע בו, אשר איננו מסוגל לפגוע בו או לנכסו אליי. כל עוד מצוי האדם לבדו הוא מונע ע"י האינטרס האנוכי בלבד, אך מרגע שהפנים של האחר זועקות אליו הוא מתנער מאדישותו; האחריות היא **המענה** לקריאת הפנים, שהיא כה עצמתית שלא ניתן להתעלם ממנה. לפי לוינס, האחריות כלפי ה'אחר' היא התכלית של החיים האנושיים, ולא החירות. לוינס הולך צעד אחד רחוק יותר מבובר בביקורתו את המחשבה הליבראלית ואף טוען כי החירות איננה תנאי מקדים ליחסים מוסריים אלא מנוגדת להם – האתיקה מתחילה דווקא כאשר האדם מפקפק בחירותו: "**המוסר מתחיל כשהחירות, במקום שתצדיק את עצמה בעצמה, חשה שהיא שרירותית ואלימה**" (לוינס, בתוך הנסל, תשס"ו: 175).

האחריות לזולת אליה מכוון לוינס איננה רוחנית או תיאורטית בלבד, היא כוללת התחייבות לא להיות בצד המדכא, הענקת סיוע חומרי למי שנצרך לכך בשעת מצוקה קיומית, ואפילו אחריות על חטאיו של האחר ונכונות לכפר עבור מעשיו. הפירוש הקיצוני ביותר לכך, הוא שאני אחראי אפילו על פגיעתו של האחר בי. בניגוד לבובר, לוינס איננו משתית את האחריות על ההדדיות, אלא מעמיד דוקא את אי-

הסימטריה בבסיס האתיקה: אני צריך להיות נכון להתמסר לזולת ללא כל התניה או תלות במעשיו שלו. **האחריות מוטלת אך ורק עליי כפרט ייחודי**, ובדיוק משום כך אינני יכול לסרב לה או להעביר אותה לאחר. אין ספק, גם לפי הצהרותיו של לוינס עצמו, כי ברקע של האתיקה המחמירה הזו נמצאת הטראומה של מלחמת העולם השנייה; כלומר, לוינס מחפש אחר הבטחה שתשמור על האנושיות של פרטים, אפילו בתנאים קיצוניים: **"זה שבזכותו יכולים להתקיים בעולם רחמים, חמלה, מחילה וקרבה (אף אם יש בו מעט מכל אלה)" (לוינס, 1949: 234).**

לוינס סולל דרך ייחודית להבנת היחסים בין אדם לחברה, בין חירות לאחריות. הוא מעז לערער על כמה מהמוסכמות הרווחות ביותר בתקופתו ובתקופתנו ולדרוש בחינה מחודשת של ההצדקה המוסרית לחירות, אותה חירות אשר שמטה את הקרקע מתחת ליכולת לדרוש מהאינדיבידואל כל מחויבות, ומעל הכל: הוא דורש לקחת אחריות על האחר. ניתן להסיק מהגותו כי כל חינוך המטפח אינדיבידואל, מתוך הנחה כי ביכולתו לממש את אנושיותו ללא האחר, נידון לכישלון. אם חינוך פירושו בראש ובראשונה יחסים אתיים בין חניכים לבין עצמם ובינם לבין מחנכיהם, הרי שהוא צריך להיות מבוסס על מפגש עם השונה מתוך ההנחה הבסיסית כי יש לי אחריות עמוקה כלפיו, כמו גם כלפי חבריי.

בסופו של תהליך חיפוש התשובה לשאלת החינוך באמצעות הגותם של בובר ולוינס, מצאתי כי התרומה העיקרית שלהם לתפיסה החינוכית האישית שלי היא בסירובם להכנע לדיכטומיה המקובלת לפיה צריך לבחור בין האינדיבידואליזם לבין הקולקטיביזם, ובביקורתם המדויקת את שיטות החינוך הקיימות: ראיית היחיד הבודד כתכלית החינוך לשיטתו של החינוך החופשי איננה נותנת מענה לטבעו השלם של האדם, כשם שהצבת הציבור בכללותו בחינוך המסורתי חוטאת לעיקר. מעבר לכך, הם מתחילים לשרטט חלופה פילוסופית, אותה כיניתי "הדרך השלישית": נקודת המוצא של תפיסה זו (או, אבן הבניין המרכזית לאנושות) היא הקיום המשותף – הזיקה המתקיימת בין בני אדם במרחב שביניהם.

לצערי, הגותם של בובר ולוינס איננה מציעה "מתכון" מפורט לחינוך שכזה, בבחינת "ואידך – זיל גמור". לטעמי, ראוי שפדגוגיה ברוח זו תעמיד במרכזה את המפגש האמיתי עם האחר ואת מה שהוא מעורר בילד: רצון לקחת אחריות על הסביבה, העצמה הדדית, הכרה בייחודיות וביופי שבמגוון האנושי. אני מאמינה שפדגוגיה שכזו תוכל לעצב בני אדם רגישים יותר, אשר אינם חוששים לחוש חמלה ומטפחים את ערכי הסובלנות והפתיחות. היות ואני מאמינה, כמו שני הוגים אלו, כי המרחב שבין בני האדם והקשרים שהם יוצרים הוא העקרונ המרכזי ביותר בקיומנו, אני שואפת גם בהמשך מסעי החינוכי להעמיד ערכים אלו בראש מטרותיי ולמצוא את הכלים שמבטאים זאת.

מקורות

בובר, מרדכי מרטיץ, תשמ"א, "על המעשה החינוכי" מתוך **בסוד שיח: על האדם ועמידתו נוכח ההויה**, תרגום: צבי וויסלבסקי, ירושלים: מוסד ביאליק.

----- 1962, **פני האדם – בחינות באנתרופולוגיה פילוסופית – ספר שני**, תרגום: ירושלים: מוסד ביאליק.

הנסל, ז'ורז', תשס"ו, "אתיקה ופוליטיקה בהגותו של עמנואל לוינס", מתוך **עמנואל לוינס בירושלים – פרשנויות פילוסופיות ופרספקטיבות דתיות**, עורכת: ז'ואל הנסל, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

יזהר, ס., 1984, **קריאה לחינוך**, תל אביב: ספרית פועלים, הוצאת הקיבוץ הארצי השומר הצעיר.
לוי, זאב, תשנ"ז, **האחר והאחריות – עיונים בפילוסופיה של עמנואל לוינס**, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.

לוינס, עמנואל, 1982, **אתיקה והאינסופי – שיחות עם פיליפ נמו**, תרגום: אפרים מאיר, ירושלים: הוצאת מאגנס, האוניברסיטה העברית.
קורצווייל, צבי, 1978, **מרטין בובר והמחשבה החינוכית המודרנית**: שוקן.